تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم

Assessment of the educational competencies of teachers of students with intellectual disabilities from the Perspective of their Supervisors and Managers

إعداد

محمد بن أكرم بن محمد بريكيت

Muhammad akram burikeet

د.عبدالحميد حسن طلافحة

Dr. Abdulhameed hasan talafha

أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasht.2023.293797

استلام البحث : ١٠ / ٣ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ٢٠ / ٣ / ٢٠٢٣

بريكيت، محمد بن أكرم بن محمد و طلافحة، عبدالحميد حسن (٢٠٢٣). تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٦) أبريل، ٣٠٩ – ٣٤٨.

http://jasht.journals.ekb.eg

تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ حيث صُمّمت استبانة تكوَّنت من (89) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسية؛ وقد طبقت على عينة قوامها (9) مشرفًا، و(29) مديرًا، بواقع (9) مشرفًا، و(36) مديرًا؛ كما أسفرت نتائج الدراسة أن تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم جاءت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة وفقًا (لطبيعة العمل، والمؤهل الدراسي)، ووجود فروق دالة إحصائيا نتيجة تفاعل طبيعة العمل (مدراء، مشرفون) مع المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، ووجود فروق دالة بين مجموعة المدراء ذوي شهادة الدراسات العليا ومجموعة المدراء ذوي شهادة البكالوريوس في اتجاه مجموعة المدراء ذوي شهادة الدراسات العليا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، ووجود فروق دالة بين مجموعة المدراء ذوي شهادة الدراسات العليا ومجموعة المشرفين ذوي شهادة الدراسات العليا في اتجاه مجموعة المدراء ذوي شهادة الدراسات العليا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، وعدم وجود فروق دالة بين مجموعة المدراء ذوي شهادة البكالوريوس ومجموعة المشرفين ذوي شهادة الدراسات العليا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، قدم الباحث عدة توصيات منها تطوير المناهج الدراسية لمعلمي الإعاقة الفكرية بالجامعات والمؤسسات التعليمية في ضوء الكفايات التعليمية، تكثيف تدريب المعلمين على الكفايات التعليمية في الميدان التربوي وذلك من اجل تنميتها لديهم من جميع الجوانب، الاهتمام بالأبحاث العلمية وحث معلمي الإعاقة الفكرية على الاطلاع عليها ومتابعتها لتلقي المستجدات في ضوء الكفايات التعليمية في مجال التربية الخاصة بعامة، والتركيز على ذوي الإعاقة الفكرية بخاصة، عقد دورات تدريبية عن الكفايات التعليمية بصفة عامة تساهم وتستهدف معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تطوير وتحسين وتعزيز المهارات التدريسية لديهم بشكلٍ أدق.

الكلمات المفتاحية: التقييم، معلمي الإعاقة الفكرية، الكفايات التعليمية، المشرفين والمدراء.

Abstract:

The current study aimed to Assessment of teacher ownership students with intellectual disabilities educational competencies from the point of view of their supervisors and managers. to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive survey method. Where a questionnaire was designed consisting of (89) items distributed on four main axes; It was applied to a study sample (9)

supervisors and (29) managers, with (9) supervisors and (36) managers. the results of the study revealed that the evaluation of the possession of educational competencies by teachers of students with intellectual disabilities from the point of view of their supervisors and principals came to a medium degree, in addition to no statistically significant differences between the degrees of the sample members according to nature of work- academic qualification), and there are statistically significant differences as a result of the interaction of the nature of Work (Managers, Supervisors) with academic qualifications (Bachelor's, Postgraduate Studies), and there are existence Significant differences between the group of managers with a postgraduate certificate and the group of managers with a bachelor's degree in the direction of the group of managers with a postgraduate certificate in all dimensions and the total score, and there are significant differences between the group of managers with a postgraduate certificate and the group of supervisors with a postgraduate certificate in the direction of the group of managers with a certificate Postgraduate studies in all dimensions and total degree, and there are no significant differences between the group of managers with a bachelor's degree and the group of supervisors with a postgraduate degree in all dimensions and the total degree. The researcher Presented several recommendations, including: The developing curricula for teachers of intellectual disabilities in universities and educational institutions in the light of educational competencies, Intensify the training of teachers on educational competencies in the educational field in order to develop them in all sides, attention to scientific research and urging teachers of intellectual disabilities to review and follow them to receive update in the light of educational competencies in the field of special education in general, focusing on people with intellectual disabilities in particular, holding training courses on educational competencies in general that contribute and target teachers of students with intellectual disabilities in developing, improving and enhancing their teaching skills more accurately.

Keywords: Assessment, Intellectual Disability Teachers, Educational Competencies, Supervisors and Managers.

مقدمة:

يُعد النظام التعليمي أحد أهم ركائز العملية التعليمية التي تعمل جنبًا الى جنب مع العديد من المقومات والركائز التي تنهض بالعلمية التعليمية ككل، لا سيما وأن التعليم في الآونة الأخيرة يعد عنصراً من عناصر القوة العالمية التي تنهض بها الأمم.

ويعتبر المعلم أهم عنصر في النظام التعليمي حيث يقع عليه الدور الأكبر في تطوير وتجويد وتحقيق مخرجات جيدة تساهم في بناء المجتمع وتطويره وبخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة، ولذلك يتفق المربون وواضعوا النظم التربوية على أن المعلم من اهم عناصر منظومة التعليم في أي مجتمع، لأن له دور مهم وجوهري في إعداد الطلاب واستثمار طاقاتهم لتحقيق الاتهامية فهو أهم عنصر في حقيق التنمية المستدامة وتحقيق الأداة السياسية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع (العمريطي، 2017).

ويعد معلم التربية الخاصة بمثابة حجر الزاوية في العملية التعليمية بصفة عامة وللطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بصفةٍ خاصة، حيث إنه يقوم بدورٍ كبيرٍ في تحقيق الأهداف الأكاديمية، والتربوية، والاجتماعية للطفل، ولهذا فإن العملية التَّعليميَّة لا تتحقق بلا معلمٍ مؤهلٍ لدية الكفايات اللازمة لإنجاز الأهداف وتحقيق التطور اللازم.

كما أن معلم التربية الخاصة يقع على عاتقه النهوض برفع المستوى التعليمي لهذه الفئة من طلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين هم بحاجةٍ إلى عنايةٍ فائقةٍ من قبل كافة المحيطين بهم، والذين يشكلون لبنةً من لبنات البناء، ويأتي في مقدمة هؤلاء معلم التربية الخاصة، وما يقدمه من جهود متظافرة في مد يد العون لهم.

ومعلم ذوي الإعاقة الفكرية يختلف عن أي معلمٍ آخر؛ فهو يُعد ليتعامل مع أفرادٍ ذوي خصائص وحاجاتٍ نفسية وقدراتٍ بدنية وعقلية خاصة، فهو مطالب بفهمٍ تامٍ لخصائصهم النفسية، وسلوكهم وحاجاتهم وميولهم التي تختلف عن الأفراد العاديين، كما أنه مطالب بتقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق التي تتماشى مع مستوياتهم المتباينة، وبالتالي يحتاج إلى معايير مهنية وقدرات عالية، وكفاءة خاصة، ومهارات متنوعة، وزيادة فاعليته؛ ليصبح دوره واضحًا في إثراء وتطوير التعلم، ولا بدَّ أن تصبح لديه الكفاءةُ لمواكبة التطور في المعرفة، وفي تنفيذ المهام الموكلة إليه، على أسس ومعايير محددة ومعروفة سلفًا (حسين، 2013).

والجدير بالذكر أن الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية لديهم العديد من جوانب القصور الفارقة في ممارسة حياتهم اليومية والتعليمية والاجتماعية؛ فهم يحتاجون إلى من يوجههم ويتعامل معهم تعاملاً جيداً، ويتفهم احتياجاتهم الخاصة التي تختلف عن الأطفال العاديين والذين هم بأعمارهم، ولذلك فإن على المعلم أن يكون متهيئًا نفسيًا، قبل أن تكون لديه الكفاية التعليمية، وطرق التدريس اللازمة لهؤلاء الطلبة، فكلما كان المعلم صبورًا ومحبًا انعكس ذلك عليهم بالارتياح والطمأنينة، ويؤكد ذلك ما ذكره سليمان(٢٠١١) من أن المعلم الذي نعنيه هو معلم يعد ليتعامل مع طلبة ذوي خصائص وحاجات نفسية، وقدرات عقلية خاصة، فهو مطالب بفهم تام لخصائص تلاميذه النفسية، و السلوكية، و حاجاتهم، وميولهم، والتي

تختلف عن العاديين، أي أن معلم أفراد هذه الفئة يحتاج إلى كفايات خاصة، وقدرات عالية، ومهارات متنوعة لذا يجب أن يولى هذا المعلم إعدادًا خاصًا وأن تقدّم له البرامج التي تكفل له القدرة اللازمة من الإعداد العلمي والمهني لأداء دوره بالشكل المناسب.

تحديد مشكلة الدراسة:

حظيت الكفايات التعليمية باهتمام كبير حيث إن المعلم لا يستطيع ممارسة مهنته بلا هذه الكفايات لما لها من أثرٍ واضح في ممارسة هذه المهنة، ولاشك أن معلم الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية تقع عليه عدد من الجهود في التعامل مع هذه الفئة، فإن عليه جميع الأدوار من ناحية وضع طرق لتدريسهم وتعليمهم وإكسابهم أكثر المهارات التي تؤهلهم للتكيف مع المجتمع ولو بنسبةٍ ضئيلة، فعلى هذا لابد أن يكون لدى المعلم الكفايات التعليمية الكافية؛ ليستطيع تأدية هذه المهمة بفاعلية وكفاءة عالية لتحقيق الأهداف المرجوة، ومن خلال عمل الباحث كمعيد في قسم التربية الخاصة، وإشرافه على عدد من طلاب التربية العملية، واحتكاكه عن قرب بعدد من المعلمين في الميدان، واطلاعه على عدد من نتائج الدراسات التي أكدت وجود مشكلة في الميدان مثل دراسة(السليماني،2020) ودراسة(أحمد، 2019)؛ فيما يتعلق بجانب الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلبة لذوي الإعاقة الفكرية، واستناداً لما سبق فقد سعت الدراسة الحالية إلى الوقوف على مدى امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم، ولتحقيق هذا الهدف حاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم؟
٢. هل يوجد اختلاف بين تقدير مشرفي ومديري معلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم وفقًا لمتغيري طبيعة العمل، والمؤهل الدراسي؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم.

٢- التعرف على الاختلاف بين تقدير مشرفي ومديري معلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية وفقًا لمتغيري طبيعة العمل، والمؤهل الدراسي .

أهمية الدراسة:

يأمل الباحث أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في تحقيق ما يلي:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في توضيح الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتقييم امتلاكهم لها، والتي تختلف حسب المعلم وتخصصه الدقيق وذلك؛ للعمل على تحسينها وتطويرها، كما تنبع أهمية الدراسة من الفئة المستهدفة وهم معلمي

الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية؛ لما لهم من دور كبير وفعّال في تحقيق المخرجات التعليمية وتحسينها.

الأهمية التطبيقية:

قد تفيد الدراسة في تزويد الجهات المسؤولة عن معلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية بمعرفة الكفايات اللازم توفرها لديهم لتحقيق الاهداف المرجوة، كما قد تضيف الدراسة معلومات متخصصة عن الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للمكتبة العربية استكمالاً للجهود البحثية السابقة، ايضاً قد تفيد اصحاب القرار والقائمين على برامج الإعاقة الفكرية بإعادة النظر في الأليات المتبعة في تشخيص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ستساهم الدراسة في الوقوف على نواحي القوة والضعف لدى معلمي هذه الفئة وتساعدهم بالارتقاء الى مستويات أجود لاحقًا، ستبني الدراسة اداة متمثلة في استبانة؛ تمكن الباحثين والمختصين بالاستفادة منها فيما بعد.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المفاهيم والمصطلحات التي يشعر الباحث بضرورة تعريفها؛ وهي كما يلي:

التقييم Assessment:

إجراء يتم من خلاله جمع المعلومات عن طريق الأدوات والأساليب الرسمية وغير الرسمية من عدة مصادر، وذلك من أجل الحصول على معلومات كمية ونوعية عن الطلبة الخاضعين للتقييم، حيث تساعد هذه المعلومات الفريق المختص على اتخاذ القرارات المتعلقة بالطلبة، مثل التأهيل للخدمة، ونوع الخدمات التي يحتاجونها ومقدارها، وكذلك كثافة وطبيعة التدريس التي يحتاجون إليها (أبو نيان، 2020).

ويُعرَّف إجرائيًا بانه:

تحديد نقاط القوة والضعف لدى المهنيين حول خلفياتهم المعرفية من خلال نموذج الاستجابة التدخلية حسب بُعد المعرفة واستعدادهم لتطبيقه حسب بُعد الجاهزية ، بالإضافة إلى التحديات التي تحول دون تطبيقهم له من خلال بُعد التحديات التي يتم قياسها من خلال الاستبيان التطبيقي.

الإعاقة الفكرية: Intellectual disability

تعرف الإعاقة الفكرية حسب الجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية بأنها: "انخفاض واضح في الأداء العقلي دون المتوسط بدرجة ذكاء ٧٠ الى ٧٥ واقل ويصاحبهما قصور في اثنتين او اكثر من مهارات السلوك التكيفي التي تتمثل في مجموعة من المهارات المفاهيمية (كاللغة والقراءة، والكتابة، ومفاهيم العد كالوقت والأرقام)، والمهارات الاجتماعية (كتعامل مع الاخرين، والاحساس بالمسؤولية الاجتماعية، والقدرة على اتباع القوانين، والقدرة على حل المشكلات) والمهارات العملية (كأنشطة الحياة اليومية والعناية الذاتية)، الرعاية الشخصية والصحية والمهارات المهنية واستخدام النقود والهاتف وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرون" (aaidd,2021).

وتعرف إجرائيًا:

بالطلبة المشخصين بالإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، والملتحقين بمدارس ومعاهد التربية الفكرية وفصول الدمج التابعة للإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة.

معلمي الإعاقة الفكرية: Intellectual disability teachers

معلمي تم إعدادهم علميًا ومهنيًا وتربويًا لتدريس وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والقيام بكل ما يتطلبه من تحقيق لأهداف المواد الدراسية من خلال التعرف على المستجدات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس وتصميم الدرس واستخدام التقنيات الحديثة في تقديم الدروس وتبسيطها للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وفق الأسس التربوية واعتمادها ومتابعة تنفيذها(الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2015).

ويعرفون إجرائيًا:

المعلمين الذين يقدمون التعليم والتدريب للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام الملحق بها فصول خاصة بالتربية الفكرية، ومعاهد التربية الفكرية.

الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية: Pupil with intellectual disability

عرفتهم الجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية The American Association for Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD,2021) بأنهم الافراد الذين لديهم إعاقة تتميز بقصور كبير في كل من الأداء الفكري والسلوك التكيفي، والتي تغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن (٢٢).

ويمكن تعريفهم إجرائيًا:

بأنهم الطلبة الملتحقون بفصول خاصة بمدارس التعليم العام ومعاهد التربية الفكرية، الذين يتميزون بقدرات عقلية متدنية وعجز في التكيف مع الحياة الطبيعية والمجتمع.

الكفايات التعليمية: Educational competencies

امتلاك المعلم للمهارات والاتجاهات التعليمية واستخدامها في الموقف التعليمي المرتبط على مستوى أداء معين في وقت محدد. (الجمل،٢٠١٤).

ويمكن تعريفها إجرائيًا:

بأنها المهارات والاتجاهات والمعارف والاسس التعليمية اللازم توفرها في معلم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للقيام بالمهمة التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة، وستقاس في هذه الدراسة بواسطة أداة اعدت لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة الموضوعية على تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم، واقتصرت الحدود البشرية على مشرفي ومدراء معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وحدد الباحث الدراسة الميدانية بالفترة الزمنية الواقعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442ه – 1443ه، واقتصرت الدراسة على المدارس التابعة لأدارة لإدارة التعليم بالمدينة المنورة، ومدارس

التعليم العام الملحق بها فصول التربية الخاصة، بالإضافة إلى معهد التربية الفكرية الحكومي للبنين في المدينة المنورة.

الخلفية النظرية للدراسة

المبحث الأول: الإعاقة الفكرية:

مفهوم الإعاقة الفكرية:

تعرض مفهوم الإعاقة الفكرية الى تغييرات معاصرة لمسمياته مثل، التخلف العقلي الذي كان ينسب للأفراد الذين لديهم ذكاء بدرجة منخفضة (هالاهان، كوفمان، وبولن، 2013/2012).

وعلى ذلك قدم هيبر (Heber) في عام ١٩٥٩م، تعريفاً للإعاقة الفكرية وتبنته الجمعية الامريكية للضعف العقلي، وتمثل بأن الإعاقة الفكرية: هي مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٦ (الخطيب واخرون، 2021).

وعلى الرغم مما تميز به تعريف هيبر (1959) من شمولية وأصبح اساساً لتعريفات الجمعية الامريكية الا انه تعرض للانتقادات بسبب اعتماده في تعريفه على انحرافًا معياريًا واحدًا في نسب الذكاء، وهذا مما يجعل حوالي 13.6% من الافراد العاديين افرادًا ذو إعاقة فكرية (عبيد، 2012).

وفي عام (2007) تم تغيير مسمى الجمعية الامريكية للتخلف العقلي إلى مسمى الجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) حيث قدمت الجمعية ذلك الوقت تعريفاً للإعاقة الفكرية دل على أنها "قصور ذو دلالة في كل من الوظائف الفكرية (الاستدلال والتعلم وحل المشكلات) وقصور في السلوك التكيفي ممثلاً في المهارات الأجتماعية والعلمية اليومية ويظهر ذلك القصور قبل سن الثامنة عشر" (عشماوي،٢٠١٥).

مسببات الإعاقة الفكرية:

توضح منظمة الصحة العالمية أن سبب الإعاقة العقلية لدى العديد من الافراد والاسر لا يزال غير معروف، وهناك تفسير واحد لذلك الغموض وهو ان الإعاقة العقلية تشمل العديد من المشكلات المختلفة، والتي لها أسبابا متعددة، فهناك عوامل جينية وراثية تكون سببا رئيسيا ويجب تجنبها والوقاية منها، وهناك عوال غير وراثية ومكتسبة وقد تكون هذه الأسباب اثناء الحمل او اثناء الولادة، فالزواج من الأقارب، والزواج المبكر، وانتشار الأمية وانخفاض مستوى التعلم، وخروج المرأة للعمل والفقر وارتفاع معدلات الإنجاب كلها تعتبر من أسباب الإعاقة التي من السهل الوقاية منها. (متولي، ٢٠١٥).

تصنيف الإعاقة الفكرية:

تعددت فئات الإعاقة الفكرية وذلك تبعاً لتعدد أبعادها وتعدد الأسباب المؤدية إليها وتعدد المظاهر المميزة لها، ويقصد بتصنيف الإعاقة الفكرية كما ذكرتها احمد (٢٠١٤) انها

تلك العملية التي يمكن بها وضع الفرد في فئة ما وفق خصائص أو ميزات مشتركة في تحديد نوع الخدمات التربوية والاجتماعية والطبية والمهنية اللازمة لكل فئة، وإعداد البرامج التي تناسب كل فئة على حده بما يتناسب مع خصائصهم الفكرية والجسمية والانفعالية والاجتماعية. (ص.٢٧)

كما أشار الروسان (٢٠٢١) إلى أن الإعاقة الفكرية لدى الأطفال تعتبر غير متجانسة لوجود فروق فردية واضحة بينهم تبعاً لدرجة الإعاقة أو سببها، أو احتياجها، ولذلك ظهرت العديد من التصنيفات التي تصنف الإعاقة الفكرية، كالتصنيف الطبي الذي يصنفها بحسب الشكل أو السبب كمتلازمة داون، أو صغر، أو كبر حجم الجمجمة، أو التصنيف التربوي الذي يصنفها بحسب القابلية للتعليم، أو القابلية للتدريب، أو الاعتمادية.

وقد ذكرت أبو رجب (٢٠٢٠) تصنيف الجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية، وقد صنفتهم إلى فئات حسب القدرة العقلية والسلوك التكيفي، وقد تشابه تصنيف الجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية، بتصنيف الإعاقة الفكرية حسب نسب الذكاء، مع التركيز على مظاهر السلوك التكيفي في كل فئة من فئات الإعاقة الفكرية، وقد صنفتهم على ان:

الإعاقة الفكرية البسيطة تتراوح نسبة ذكائهم من ٥٥ إلى ٧٠.

الإعاقة الفكرية المتوسطة تتراوح نسبة ذكائهم من ٤٠ إلى ٥٥.

الإعاقة الفكرية الشديدة تتراوح نسبة ذكائهم من ٢٥ إلى ٤٠.

الإعاقة الفكرية الشديدة جداً او الاعتمادية تتراوح نسبة ذكائهم اقل من ٢٠ إلى ٢٥.

خصائص الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية:

الأطفال المعاقين فكريا عن الأطفال العاديين في العديد من الخصائص، وبالرغم من وجود الخصائص العامة التي يختص بها الأطفال المعاقين فكريا الا انه توجد خصائص خاصة تميز كل فئة من فئات الإعاقة الفكرية، وتتنوع هذه الخصائص ما بين الخصائص المعرفية العقلية والجسمية، واللغوية، والاجتماعية والانفعالية (أبو زيد، ٢٠١٧).

وتتضمن فائدة التعرف على خصائص وسمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية توفير المزيد من الفرص للتعامل معهم بصورة جيدة وفقا لهذه الخصائص والسمات، ولكن تحديد هذه الخصائص ليس بالأمر الهين فعلى الرغم من وجود العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بجمع عددٍ كبير من الملاحظات حول هذه الخصائص (المولى، ٢٠١٦).

وتعد معرفة المعلم بخصائص المعاقين فكريا امر هام وضروري لأنها تزوده بالملومات الهامة عن جوانب النمو المختلفة سواء كانت الجوانب الاكاديمية او الجسمية والاجتماعية والعقلية وأيضا الشخصية، كما ان معرفة المعلم لهذه الخصائص تساعده في إمكانية وضع وتصميم المناهج والبرامج الازمة لإعدادهم للحياة اليومية وأيضا للمجتمع وتحديد الأساليب التربوية المناسبة، وقد صنف الباحثون خصائص المعاقين فكريا الى خصائص معرفية عقلية، خصائص جسمية، خصائص لغوية، خصائص اجتماعية، خصائص انفعالية (احمد، ٢٠١٤).

الكفايات التعليمية:

الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذي الإعاقة الفكرية:

ظهر مصطلح تربية المعلمين القائم على الكفايات **Competency Based Teacher Education (CBTE)** في عام ١٩٦٧م، وكان بداية ظهوره في الولايات المتحدة الامريكية، ولقد ظهر أثر إيجابي واضح لتطبيق هذه المبادرة في برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية، وبعد ذاك بدأ هذه المبدأ بالانتشار، ويقوم هذا المبدأ على أساس تحليل وتجزئة العملية التعليمية، والعمل على تدريب المعلمين (المغاربة، ٢٠١٧).

في ذات السياق ذكر حمدان (٢٠١٨) انها ظهرت حركة الكفايات المهنية في ميدان التربية الخاصة التي تسعى لإعداد وتنفيذ برامج ما قبل واثناء الخدمة لمعلمي ذوي الإعاقة، ضامنة لهم تحديد الصفات الشخصية للمعلم فضلاً عن كفاياته في توفير البيئة الصفية المريحة وامتلاك الأساليب وطرق التدريس الجيدة، وعلى خلفية العناية العالمية بالفئات الخاصة؛ ظهرت اتجاهات حديثة في مجالات التربية الخاصة كافة؛ والتي فرضت تحدياتها على معايير إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، فأصبح لزامًا علينا إعادة النظر في عملية الإعداد، من حيث الاختبار والتدريب (نصار واخرون،٢٠١٥).

ومن المبادئ التي قامت عليها برامج إعداد المعلمين المبنية على الكفايات أن لكل معلم إمكانية الوصول إلى تحقيق الأهداف، وأن معيار النجاح في هذه البرامج هو إظهار القدرة على القيام بالمهمة التدريسية وإعطاء فرصة أكبر للمشاركين في التخطيط، والتوجيه، وقيادة المجموعات، وتطبيق عمليات التقويم باستمرار على أساس معايير مرتبطة بالأهداف، والاستفادة المنظمة من التغذية الراجعة، ووضع الأهداف التعليمية بحيث تصاغ بعبارات سلوكية واضحة ومحددة للمتدربين (الجهيمي، ٢٠٠٨).

ويرى الباحث أن برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية هي من الضرورات التي تستوجبها العملية التعليمية، والتي تسعى إلى النهوض بنجاح أدوار المعلم والمتعلم، واكتساب توجه جديد من شأنه مواكبة التوجهات العالمية الحديثة.

وتعد التربية الخاصة مجالاً خصباً لإبداع المعلم على الرغم من الصعوبات التي يواجهها؛ ولكي تحقق أهدافها فعليها إعداد معلميها بكفاءة عالية من خلال البرامج الأكاديمية قبل الخدمة وبرامج التطوير المهني القائمة على الكفايات المهنية اللازمة له أثناء الخدمة، والتي تتضمن جميع المهارات والمعارف التي تساعده في القيام بدوره؛ لتنمية جميع قدرات الطلبة ذوي الاعاقة المهارية منها: المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية التي تساعدهم وتدعمهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، ليسوا بحاجة إلى مساعدة الآخرين، ويتمتعون بقدرٍ عالٍ من الاستقلالية (النهدي وآخرون، ٢٠١٧).

وحيث إن التعليم الهادف مرتبط بتوافر معلم كفء يمتلك الكفايات الشخصية والمعرفية والمهنية التي تجعله قادرًا على تقديم تعليم نوعي مميز، وقد دعا هذا الأمر إلى الاهتمام به وتأهيله وتدريبه وتطويره مهنياً من خلال البرامج التي تتناول الجوانب المعرفية

والتربوية التي تكسبه الكفايات المهنية اللازمة سواء كان ذلك قبل أو اثناء الخدمة ليقوم بدوره في تعليم وتدريب وتأهيل الطلاب ذوي الإعاقة (سعود ومحفوظ، ٢٠١٢).

ويمثل إعداد المعلم القائم على الكفايات إحدى الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد وتدريس المعلمين أثناء الخدمة، ويجب أن يمارس العمل تحت إشراف أساتذة متخصصين عدداً من المهارات والكفايات التدريسية بدرجة عاليةٍ من الكفاءة، كذلك يتطلب الأداء الفني في تنفيذ البرامج المختلفة في مرحلة التربية الخاصة للأطفال (الحساني والحارثي، ٢٠٢٢).

ويشير العدواني(٢٠١٥) إلى أن امتلاك المعلم للكفايات المهنية أمر ضروري ومهم؛ حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه، حيث نآخذ بالاعتبار تكامل هذه الكفايات مع بعضها البعض، والتنافس الحضاري بين الأمم والشعوب والتفجير المعرفي.

وأصبحت الكفايات المهنية إحدى الجوانب الرئيسية التي لا يمكن أن يستغني عنها المعلم في أداء وظيفته التربوية والتعليمية، لذا فقد حظيت باهتمام كبير في جلّ النظم التعليمية، إذا أثبتت نجاحها وتأثيرها الفعّال في مساعدة المعلمين على القيام بعملية التدريس بكفاءة واقتدار، وأرى أنّ الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم هو قدرته على تحقيق تطورٍ مهني مستمر، والذي ينعكس على أدائه التدريسي، ومن ثم تزيد قيمة ومكانة المعلم بشكلٍ كبير.

وفي ذات السياق ذكر نصار واخرون (٢٠١٥) أنها على خلفية العناية العالمية بالفئات الخاصة؛ ظهرت اتجاهات حديثة في مجالات التربية الخاصة كافة؛ والتي فرضت تحدياتها على معايير إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، فأصبح لزامًا علينا إعادة النظر في عملية الإعداد، من حيث الاختبار والتدريب.

ونظراً لما يواجه هذا الميدان من تحديات وصعوبات ومشكلات تخص ذوي الاحتياجات الخاصة فإنه يلزمهم معلم ذوو كفايات خاصة تؤهله للتعامل معهم بما يناسب طبيعتهم واحتياجاتهم، فهم لا يحتاجون إلى معلم عادي، بل ذو كفايات عالية، هذا بالنسبة لمعلم التربية الخاصة بصفة عامة، اما معلم الإعاقة الفكرية فلابد أن يكون لديه كفايات من نوعٍ خاص بجانب ما يتسم به المعلم عموماً (أحمد، ٢٠١٩).

ويرى الباحث أن الميدان التعليمي ميداناً خصباً لتقبل العديد من المشكلات التي تطرأ على المعلمين والمتعلمين، وبحاجة ماسة للتغلب على هذه المشكلات بحلول ناجحة، وحلول علمية قائمة على دراسات علمية، ونتائج واضحة تفيد جميع الأطراف.

تعريف الكفايات التعليمية:

عرّفت عوض (٢٠٢٠) الكفايات التعليمية بأنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك أو العمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكلٍ مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتوظيفها بقصدِ مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محدودة.

كما ذكرت الصيخان (٢٠١٧) تعرّيفاً للكفايات التعليمية على أنها: المعارف والمهارات والقدرات التي يمتلكها المعلم ويعمل على توظيفها في عملية أداء دور المهني

بمستوى متقدم بحيث تظهر بصورة سلوك مستمر وثابت يمكن قياسه وملاحق باستعمال أدوات معينة.

وعرّفها إبراهيم (٢٠١٤) بأنها مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم في التفاعل التعليمي، لتحقيق أهداف التربية سواءً أجري ذلك التفاعل داخل غرفة الصف أم خارجها، وتتم عن مدى فاعليته وقدرته على إحداث تغيير مرغوب في سلوك تلاميذه وفي طرائق تفكيرهم.

كما عرّفتها الراوي (٢٠١٨) بأنها المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي ان تتوافر لدى معلم الإعاقة الفكرية ليصبح قادراً على معالجة النواحي التربوية والعلمية والتطبيقية، والعمل على تحقيق التكامل بين هذه الجوانب للوصول الى الأهداف التعليمية المرجوة.

وعرّفها المرسي (٢٠١٩) انها مجموعة المفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يجب ان يكتسبها الطالب المعلم أثناء إعداده ببرنامج إعداد معلمي المعاقين فكرياً بكليات التربية لتكسبه أنماطًا سلوكية تزيد من مستوى أدائه التدريسي للتلاميذ المعاقين فكرياً.

أنواع وتصنيف الكفايات التعليمية:

تصنف الكفايات التعليمية الى كفايات أساسية وكفايات ثانوية، ولا يوجد تصنيف محدد ومطلق للكفايات، فإنها تختلف وتتعدد انواع وتصنيفات الكفايات بتعدد تصوراتها واختلاف نظرات الباحثين لها.

فيرى الناقة (١٩٩٧) ان الكفايات التعليمية تصنف الى أربعة أنواع:

١- الكفايات المعرفية: المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام، حيث انه يتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات التربوية، حيث ان الاعتماد في مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

٢- الكفايات الوجدانية: تشير إلى اراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه، واتجاهه نحو المهنة.

٣- الكفايات الأدائية: تشير إلى كفايات الأداء التي أظهرها الفرد وتتضمن النفس حركيه، وتقوم على أساس انه لابد أن يكون المعلم فعالا في تعليمه لطلبته، وأداء هذه المهارات يُبنى ويعتمد على ما حصله الفرد سابقا من كفايات معرفية.

٤- الكفايات الإنتاجية: تشير إلى أداء الطالب الكفايات السابقة في الميدان، وهذه ينبغي أن تلقى الاهتمام في برامج إعداد المعلمين، وذلك أن هذه البرامج تعد لتخرج معلم كفء، والتأهيل والكفاءة هنا عادة ما تشير إلى نجاح المعلم في أداء عمله.

الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة:

اهتمت الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة كما ذكرها الخطيب والحديدي (٢٠٢١) في عدة امور منها:

١-تدريب المعلمين على تأدية أدوار جديدة تختلف عن تلك التي كانت تركز عليها برامج التدريب في الماضي من تدريب للمعلمين على العمل في أوضاع تعليمية محددة في المدارس الخاصة والصفوف الخاصة، أما حاليا فإن الاهتمام ينصب على تزويد المعلمين بالمهارات والقدرات اللازمة للعمل في أوضاع تعليمية متنوعة وذلك تبعا للاتجاه الحديث المعروف بإسم (البيئة التربوية الاقل تقييداً) والذي جاء بمثابة تطبيق عملي لفكرة الدمج التي تؤكد على أهمية إعداد المعلم العادي كما هو معلم التربية الخاصة بحيث تتوفر لديه القدرات والمهارات التي تمكنه من العمل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية.

٢-التدريب غير التصنيفي: واعتمد على طبيعة الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وليس الفئات التي ينتمون إليها، ويستند إلى افتراض مفاده أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف بينها، وأنه لا حاجة إلى تصنيف الإعاقات إلى فئات مختلفة وتزويد المعلمين المتدربين مهارات وقدرات عامة تمكنهم من تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة.

٣- التدريب المعتمد على الكفايات التعليمية: والذي ينادي بتحديد القدرات والمهارات التي ينبغي توفرها لدى المعلم الناجح في غرفة الصف.

الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

ذكرت الشبرمي والقحطاني (٢٠٢٠)، تصنيف الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مايلي:

- وخصائصهم النفسية والبدنية والاجتماعية والأكاديمية واليات التعامل مع هذه الفئة، والمعارف التي يمكن ان تؤثر في تأهيل وتعليم هذه الفئة.
- الكفايات التخصصية او التربوية: وتتعلق هذه بالدروس وتنفيذها واستراتيجات التدريس التي تناسب هذه الفئة (الفردية والجامعية) وكذلك كفايات متابعة وتقييم الأداء والكشف عن جوانب القصور ومعالجتها فرديًا وأيضًا إثارة نقاط القوة لدى كل طالب.
- الكفايات الأخلاقية: وتعلقت بأخلاقيات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وكذلك اسرهم وأيضًا التعاون مع زملاء المهنة ودعمهم ومشاركة المعارف لخدمة هذه الفئة والمهتمين بها.

وذكر عبدالعالي (٢٠١٥) بعض الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

- كفاية قياس مستوى الأداء الحالي وتحديد الأهداف: من خلال جمع المعلومات والبيانات اللازمة عن الطالب لتحديد متطلبات العملية التدريسية، وتقييم مستوى الأداء الحالي ، وصياغة الأهداف التعليمية وطرق قياسها ، والتأكيد على مشاركة الأسرة في جميع خطوات إعداد البرنامج التربوي الفردي.
- كفاية التخطيط لدرس: يتم من خلال بناء نظام تعليمي يأخذ في الاعتبار الفروق الفردية، وتحديد الأنشطة الصفية المناسبة، واختيار استراتيجيات التدريس التي تناسب الطلبة ذوي الإعاقة، والاستفادة من الوسائل والأدوات المتاحة داخل المؤسسة التعليمية، ووضع جدول

زمني لقياس التقدم، ومراجعة الأهداف وتكييفها مع الوضع الحالي للطالب، خلق مناخ تعليمي مناسب للطالب داخل وخارج غرفة الصف.

- كفاية تنفيذ الدرس: يتم باستخدام أسلوب التعلم الفردي حسب الحاجة، الحرص على التحكم وضبط بيئة الصف الدراسي ومعالجة المشكلات السلوكية التي قد تقلل من وقت التعلم، وتحديد الأنماط الشخصية لكل طالب، وأخذها في الاعتبار عند تنفيذ الدرس.

- كفاية تقييم عملية التعلم: يتم ذلك باستخدام أدوات القياس والتقييم المناسبة لكل طالب، والتأكيد على استخدام التغذية الراجعة، والاستفادة من مخرجات التعلم في رفع جودة مخرجات التعلم بشكل دوري ونهائي.

وفي ذات السياق قدم العجمي والدوسري (٢٠١٥) كفائتين مرتبطة بمعلم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وهي:

ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

وسيتم عرض هذه الدراسات من خلال تناول أهدافها، ومنهجها، وعينتها، والأدوات المستخدمة فيها، وأبرز النتائج التي توصّلت إليها، وفيما يلي استعراض للدراسات التي أفاد منها الباحث:

قدم ايرجل (Ergul, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات المهنية التي يتمتع بها معلمو التربية الخاصة، والطلبة المعلمين في تخصص التربية الخاصة، وقد اقام هذه الدراسة على عينة تكونت من (١٦٠) من الطلبة المعلمين، و(١٠٧) من معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف تخصصاتهم وشهاداتهم في تركيا، حيث تم استخدام مقياسًا من إعداد الباحثين لتحقق من الكفايات المهنية التي يتمتعون بها، ومن ابرز النتائج التي قد توصلت إليها الدراسة: ان كل عينة الدراسة أظهرت ضعفًا في تدريس المهارات الأكاديمية وإدارة الفصول الدراسية، وقد نظروا خريجو قسم التربية الخاصة في الجامعة أنهم أكثر كفاءة من باقي المعلمين في مختلف التخصصات.

وهدفت دراسة عبد العالي (٢٠١٣)، إلى التعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين عقليًا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة اختير جميع معلمي مراكز التربية الخاصة بالبيضاء والمرج وبنغازي والبالغ عددهم (١١٥) وتم إعداد استبانة لجمع البيانات، وتكونت من تسعةٍ وعشرون فقرة، حيث تم التحقق من صدقها وثباتها، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: افتقار معلمو الأطفال المعاقين عقلياً إلى جمع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة، ويحتاج معلمو هذه الفئة إلى التدريب الفعّال للتعامل مع المعاق وأسرته، ولم تتوصل الدراسة إلى فروق بين أفراد العينة ترجع إلى متغيرات النوع والتخصص والخبرة .

وفي ذات السياق هدفت دراسة الديحاني، والهيم (٢٠١٥) إلى معرفة مدى امتلاك معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في دول الكويت للكفايات التدريسية في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات

المتحدة(CEC) من وجهة نظرهم، وتحديد أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومؤهل التربية الخاصة، والرغبة في تدريس فئة ذوي الإعاقة العقلية مع الكفايات الدولية، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الطلبة المعاقين عقليًا في جميع مدارس الكويت الحكومية لذوي الإعاقة العقلية؛ حيث بلغ عدد العينة(٢٠٠) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الباحثة الاستبانة المنبثقة من المعايير الممارسة المهنية كأداة لجمع البيانات، وتكونت من (٨٧) فقرة موزعة حول (المعلومات العامة، التخطيط للتدريس وتصميمه، الإدارة الصفية، تنفيذ التدريس، تقييم فاعلية التدريس)، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى توافق أداء معلمي ذوي الإعاقة العقلية بدرجة متوسطة مع معايير الكفايات الدولية، حيث حصل مجال تنفيذ التدريس والإدراج الصفية على درجة عالية، بينما حصل مجال التخطيط على درجة متوسطة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية، بينما أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من الجنسين في مجال الإدارة الصفية وتنفيذ التدريس عند مستوى دلالة لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للكفايات، بينما توجد فروق ذات عند مستوى دلالة في مجال التخطيط لصالح المعلمين الأعلى من حيث المؤهل العلمي، وجود فروق عند مستوى دلالة بين أداء المعلمين تبعا لسنوات الخبرة في الدرجة الكلية للكفايات والتقييم لصالح خبرة (١-٥) سنة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل الخاص بالتربية الخاصة في الدرجة الكلية، ومجال الإدارة الصفية، والتقييم، بينما ظهرت فروق عند مستوى دلالة في مجالي التخطيط وتنفيذ التدريس، لصالح حملة تخصص التربية الخاصة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الرغبة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية.

وفي ذات المجال أجرى العجمي، والدوسري (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) معلمًا ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وعمل الباحث على استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة؛ حيث تكونت من (٤٥) عبارة مقسمة على خمسة أبعاد بواقع (٩) فقرات لكل بُعد وهي (كفايات الأسس العامة، كفايات تدريسية مهنية، كفايات معرفية، كفايات مهارية، كفايات وجدانية شخصية) وصُممت على شكل مقياسين الأول: يقيس درجة توافر هذه الكفايات لدى معلمي التلاميذ المعاقين فكرياً، والثاني: يقيس درجة أهميتها بالنسبة لهم، وأوضحت نتائج الدراسة توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة بالشكل التنازلي التالي: الكفايات الوجدانية الشخصية، الكفايات التدريسية والمهنية، الكفايات النهارية، الكفايات والأسس العامة، الكفاية المعرفية، وجاءت جميع الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مهمة بدرجة كبيرة، بالترتيب التنازلي الآتي :الكفايات التدريسية والمهنية، الكفايات الوجدانية الشخصية، الكفايات المهارية، الكفاية المعرفية، وفيما يتعلق بالفروق في درجة

توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف الجنس، والخبرة، والتقدير عند التخرج، جاءت النتائج على النحو التالي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات افراد الدراسة حول (الكفايات المعرفية، الكفايات الوجدانية الشخصية) باختلاف متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات افراد الدراسة حول (كفاية الأسس العامة) باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات افراد الدراسة (حول كفاية الأسس العامة، الكفايات التدريسية والمهنية، الكفايات المعرفية، الكفايات المهارية، الكفايات الوجدانية الشخصية) باختلاف متغير الخبرة التدريسية او متغير التقدير عند التخرج.

كما أجرى اللالا (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات (الخبرة المهنية، مكان العمل)، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) معلما، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث استبانة من إعداده للكشف المعايير المهنية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم مكونة من (٥٥) فقرة، ولاستخراج النتائج تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث للدراسة تم استخدام اختبار(ت) وأشارت النتائج إلى أن كل المعايير المهنية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم حظيت بقبول مرتفعة من وجهة نظر معلميهم مما يدل على اهمية تلك المعايير في إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq$ 0.05) في المعايير المهنية اللازمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تعزى للخبرة المهنية (أقل من خمس سنوات. خمس سنوات فأكثر) في كل المحاور، أيضا لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq$05.0) في المعايير المهنية اللازمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تعزي للخبرة المهنية (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات فأكثر) في جميع المحاور.

كما هدفت دراسة الشبرمي والقحطاني (٢٠٢٠)، إلى التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية، ومدى توفرها لديهم باختلاف (الجنس، المؤهل، الخبرة) واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى ان درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية كانت متوسطة بقيمة (3.17)، واحتلت كفايات اخلاقيات المهنية المرتبة الأولى، يليها كفايات التنفيذ وإدارة الصف ثم كفايات القياس والتقويم، وبعد ذلك كفايات التخطيط، واخيراً كفايات الأسس المعرفية، ومن النتائج ايضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغيرّ الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
٢. كما أفادت من الدراسات السابقة في تحديد جوانب وملامح الإطار النظري وفي بناء أداة للدراسة وتفسير ومناقشة النتائج التي توصلت لها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تستهدف تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم فقد عمد الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي المسحي وهو كما عرفه ملحم (٢٠١٦) "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ص.٣٦١) ومن خلال ما سبق ذكره يعد هذا المنهج مناسبًا لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

ويقصد به " جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث " (ملحم،٢٠١٧، ص.٢٦٣)، وبحسب موضوع الدراسة فإن مجتمعها يتكون من جميع مدراء ومشرفي معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم في المدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٤٣هـ، والبالغ عددهم (٣٦) مديراً، و(٩) مشرفين تربويين، بحسب الاحصائيات الرسمية الصادرة عن إدارة وقسم التخطيط في الإدارة العامة للتربية والتعليم في المدينة المنورة في العام الدراسي ١٤٤٣ه.

عينة الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة الحالية، وسعيًا لتحقيق أهدافها وما تتطلبه من إجراءات فقد سعى الباحث إلى تبني مجتمع الدراسة كاملاً؛ نظراً لصغر حجم العينة فتم اختيار عينة الدراسة بطريقة المسح الشامل، وعليه فقد استجاب لأداة الدراسة (٢٩) مديرًا، و (٩) مشرفًا تربويًا كعينة للدراسة، والجدول رقم (١) يبين وصف عينة الدراسة .

جدول ١

وصف عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
طبيعة العمل	مدراء	٢٩	% ٧٦.٣
	مشرفون	٩	% ٢٣.٧
مكان العمل	مدارس الدمج	٢٩	% ٧٦.٣
	إدارة منطقة المدينة المنورة	٩	% ٢٣.٧
المؤهل	بكالوريوس	27	% 71.1
	دراسات عليا	11	% 28.9

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة تقييم مدى امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم.

الهدف من الاستبانة:

يتمثل الهدف من الاستبانة في معرفة مدى امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم.

مصادر بناء الاستبانة:

اعتمد الباحث في بناء الاستبانة على عدد من المصادر التالية:

- الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.
- البحوث والدراسات التي تناولت الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي لإعاقة الفكرية.
- آراء الخبراء والمختصين في مجال التربية بعامة، والتربية الخاصة بخاصة.

صدق الأداة:

أولاً- الصدق الظاهري:

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال والتربية الخاصة، المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والبالغ عددهم (١٠)؛ حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول مدى انتماء كل مهارة فرعية للمستوى الذي صنفت فيه، ومدى وضوح الصياغة اللغوية، وإضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد اعتبر الباحث المهارة التي لم تحصل على نسبة (٨٠%) فأكثر من متوسط الاستجابات من المهارات التي لا تعد مناسبة، ومن ثم تم حذفها، وقد ارتضى الباحث هذه النسبة استناداً لبعض الدراسات التي أيدت هذه النسبة، ومنها دراسة العذيقي (٢٠٠٩).

ثانيًا- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري (المحكمين) لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية، ومن ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية للكفاية التي تنتمي إليها ثم حساب الارتباط بين الدرجة الكلية للكفاية والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يدلل على صدق البناء الداخلي للاستبانة، وجاءت النتائج مبينه كما بالجدولين التاليين:

جدول ٢

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة المفردة والدرجة الكلية للكفاية

التخطيط		التنفيذ		التقويم		الخصائص الأخلاقية	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	**٠.٥٨	١٨	**٠.٦٢	١	**٠.٧٢	١	**٠.٥٩	١٨	**٠.٦٤
٢	**٠.٦٩	١٩	**٠.٥٩	٢	**٠.٥٩	١٩	**٠.٦٤	١٩	**٠.٦٥
٣	**٠.٦٩	٢٠	**٠.٦٤	٣	**٠.٥٨	٢٠	**٠.٥٩	٢٠	**٠.٦٢
٤	**٠٦٩	٢١	**٠.٥٧	٤	**٠.٦٢	٢١	**٠.٦٢	-	-
٥	**٠.٥٣	٢٢	**٠.٥٧	٥	**٠.٤٩	٢٢	**٠.٦٣	-	-
٦	**٠.٨١	٢٣	**٠.٦٠	٦	**٠.٥٧	٢٣	**٠.٥٩	-	-

٧	**٠.٦٢	٧	**٠.٥٩	٢٤	**٠.٧٠	٧	**٠.٥٧	٢٤	**٠.٦٢	٧	**٠.٥٩	-	-
٨	**٠.٧١	٨	**٠.٦٢	٢٥	**٠.٨٢	٨	**٠.٥٦	-	-	٨	**٠.٦٤	-	-
٩	**٠.٦٧	٩	**٠.٥٦	٢٦	**٠.٧٥	٩	**٠.٦٢	-	-	٩	**٠.٥٩	-	-
١٠	**٠.٧٢	١٠	**٠.٦٢	٢٧	**٠.٦٨	١٠	**٠.٥٩	-	-	١٠	**٠.٥٨	-	-
١١	**٠.٧٥	١١	**٠.٥٩	٢٨	**٠.٦٢	١١	**٠.٦٨	-	-	١١	**٠.٦٢	-	-
١٢	**٠.٦٧	١٢	**٠.٦٢	-	-	١٢	**٠.٥٨	-	-	١٢	**٠.٥٩	-	-
١٣	**٠.٧٢	١٣	**٠.٦٢	-	-	١٣	**٠.٦٢	-	-	١٣	**٠.٦٤	-	-
١٤	**٠.٧٨	١٤	**٠.٥٩	-	-	١٤	**٠.٦٤	-	-	١٤	**٠.٤٨	-	-
١٥	**٠.٧٥	١٥	**٠.٧١	-	-	١٥	**٠.٥٩	-	-	١٥	**٠.٥٧	-	-
١٦	**٠.٨٢	١٦	**٠.٥٩	-	-	١٦	**٠.٥٥	-	-	١٦	**٠.٥٦	-	-
١٧	**٠.٧٠	١٧	**٠.٥٦	-	-	١٧	**٠.٤٦	-	-	١٧	**٠.٦٢	-	-

** القيمة دالة عند ٠.٠١

ويتضح من جدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات الكفاية والدرجة الكلية لها دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما تقيسه الكفاية وهو مؤشر على الصدق.

جدول ٣

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للكفاية والدرجة الكلية للاستبانة

م	الكفاية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التخطيط	٠.٩٥	٠.٠١
٢	التنفيذ	٠.٩٨	٠.٠١
٣	التقويم	٠.٩٦	٠.٠١
٤	الخصائص الأخلاقية	٠.٩٧	٠.٠١

يتضح من جدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للكفاية والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى أن الكفايات تقيس ما تقيسه الاستبانة وهو مؤشر على الصدق.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام معادلة (ألفا كرو نباخ) حيث أشار أبو علام (٢٠٠٥) إلى أن ألفا كرو نباخ يعد "أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدمة في البحوث المسحية كالاستبانات ومقاييس الاتجاه؛ إذ يوجد مدى من الدرجات المحتملة لكل مفردة" (ص.٣١٨).

ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج ثبات الأداة باستخدام معامل الثبات ألفا كرو نباخ للمهارات وللاستبانة ككل، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٤) على النحو الآتي:

جدول (٤) قيم معاملات الثبات للكفايات والدرجة الكلية للاستبانة

م	الكفاية	معامل الثبات
١	التخطيط	0.93
٢	التنفيذ	0.96
٣	التقويم	0.96
٤	الخصائص الأخلاقية	0.97
٥	الكفايات ككل	0.98

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الثبات للاستبانة تراوحت بين ٠.٩٣- ٠.٩٨ للكفايات والاستبانة كاملة وهي قيم ثبات مقبولة إحصائياً، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات. ومن خلال النتائج السابقة للصدق والثبات تأكد لدى الباحث صدق وثبات الأداة وموثوقيتها؛ وعمل على تطبيقها على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: "ما تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الوزنية لمقياس **تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم** مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول(٥)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الكفايات المتعلقة بالتخطيط لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.11	0.17	2	متوسطة
الكفايات المتعلقة بالتنفيذ لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.09	0.14	3	متوسطة
الكفايات المتعلقة بالتقويم لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.05	0.18	4	متوسطة
الكفايات المتعلقة بالخصائص الأخلاقية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.20	0.15	1	متوسطة
الأبعاد ككل	3.11	0.07	-	متوسطة

يلاحظ من النتائج بيّنها جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس " تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم " تراوحت بين(٣.٠٥- ٣.٢٠) وجاء بُعد (**الكفايات المتعلقة بالخصائص الأخلاقية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٠) وبدرجة متوسطة وبالمرتبة الأولى، وتلاه بُعد (**الكفايات المتعلقة بالتخطيط لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**) بمتوسط حسابي بلغ (٣.١١) وبدرجة متوسطة وبالمرتبة الثانية، وتلاه بُعد (**الكفايات المتعلقة بالتنفيذ لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩) وبدرجة متوسطة وبالمرتبة الثالثة، وتلاه بُعد (**الكفايات المتعلقة بالتقويم لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية**) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٥) وبدرجة متوسطة وبالمرتبة الرابع، وبلغ المتوسط الحسابي للأبعاد ككل (٣.١١) وبدرجة متوسطة، ولكي يصل الباحث لصورة أكثر عمقًا حول تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية

من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك لتحديد درجة التوافر لكل عبارة من هذه العبارات، وفيما يأتي عرض مفصل لكل بُعد.

البُعد الأول: الكفايات المتعلقة بالتخطيط:

جدول (٦) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للكفايات المتعلقة بالتخطيط لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمدراء

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يتقيد معلمو التربية الفكرية بالتخطيط اليومي	3.40	0.79	1	كبيرة
3	يصمم الأنشطة التي تعزز التواصل الْفَعَّال	3.40	0.91	2	كبيرة
7	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس	3.40	1.01	3	كبيرة
16	يصوغ اهدافاً تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.21	1.04	4	متوسطة
17	يعد خطة فردية تربوية مناسبة لكل طالب	3.18	1.09	5	متوسطة
9	يصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات يقوم بها الطلبة	3.16	1.00	6	متوسطة
10	يصوغ اهداف الدرس صياغة سلوكية واجرائية قابلة للملاحظة والقياس	3.16	1.03	7	متوسطة
2	يطور معلمو التربية الفكرية خطط انتقال مناسبة للطلبة	3.13	0.94	8	متوسطة
15	يخطط لاستخدام التقنيات والسوائل التعليمية المناسبة لدرس	3.08	0.97	9	متوسطة
5	يحلل محتوى المواد الدراسية التي يتعلمها الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.05	0.99	10	متوسطة
12	يخطط أنشطة تعليمية متنوعة تناسب قدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.03	0.97	11	متوسطة
4	يستخرج البيانات من التطبيقات والسجلات التعليمية لتخطيط الإجراءات التدريسية	3.00	0.99	12	متوسطة
13	يعرض ويستخدم التجارب لتسهيل المهمة التعليمية المستهدفة	2.97	0.94	13	متوسطة
14	يخطط لاستخدام معززات ومحفزات مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	2.97	0.97	14	متوسطة
8	يضبط الزمن المقدر لكل مهمة تعليمية أو نشاط يقوم به الطالب	2.95	0.79	15	متوسطة

	وتحديد جدول زمني مرن يتفق مع الحاجات التربوية والجسمية والاجتماعية والنفسية لكل طالب				
11	يدون الملاحظات ويسجل كل ما يثير انتباه الطلبة	2.95	0.98	16	متوسطة
6	يصمم نظام للإجراءات التدريسية التي تتواءم مع الفروق الفردية بين الطلبة	2.84	1.13	17	متوسطة
	الأبعاد ككل	**3.11**	**0.17**	-	**متوسطة**

عند النظر إلى البيانات الإحصائية الواردة في جدول (٦) يتَّضح أن تقدير المشرفين والمدراء لمستوى الكفايات التعليمية المتعلقة ببُعد التخطيط بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٣.١١)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الثالثة من المقياس التي تراوحت متوسطاته ما بين (2.60) إلى (3.40)، وهي الفئة التي تُشير الى درجة متوسطة، كما يتَّضح أن هناك تبايُنًا في درجة استجابات افراد عينة الدراسة على مجمل بُعد كفايات التخطيط، إذ تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (2.84) إلى (3.40)، وتقع هذه المتوسطات بالفئة الثانية والثالثة من المقياس، والتي تُشير إلى درجة متوسطة على أداة الدراسة. وجاءت ثلاث من الفقرات الفرعية في هذا البُعد متوافرة بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي واحد، وباقي الفقرات متوافرة بدرجة متوسطة مختلفة في متوسطاتها الحسابية ،فمن جانب الفقرات التي تُشير الى مستوى كبير، أتت الفقرة رقم (1) أعلاه، والتي نصت على: "يتقيد معلمو التربية الفكرية بالتخطيط اليومي" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة كبيرة، وتلتها الفقرة رقم (3) والتي نصت على: "يصمم الأنشطة التي تعزز التواصل الْفَعَّال" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة كبيرة، ومن ثم تلتها الفقرة رقم (7) وقد نصت على: "يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس" بمتوسط حسابي (3.40) وقد أشارت إلى درجة كبير، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (6) التي تنص على: "يصمم نظام للإجراءات التدريسية التي تتواءم مع الفروق الفردية بين الطلب" بمتوسط حسابي (2.84) وبدرجة متوسطة.

البُعد الثاني: الكفايات المتعلقة بالتنفيذ:

جدول (٧) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للكفايات المتعلقة بالتنفيذ لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمدراء

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يتابع الطلبة بشكل فردي لتقديم المساعدة لهم	3.40	1.05	1	كبيرة
18	يستخدم ألفاظًا سليمة في التدريس نطقًا وكتابة	3.40	1.02	2	كبيرة
19	يوفر بيئة مناسبة ومريحة لاكتساب المادة التعليمية بسهولة	3.40	1.07	3	كبيرة
28	يناقش الطلبة في محتوى الدرس	3.18	1.06	4	متوسطة
2	يراعي التمهيد المناسب وفقًا	3.16	1.00	5	متوسطة

				لطبيعة الدرس	
20	يكيف المحتوى التعليمي بما يتناسب مع الأهداف التعليمية	3.13	0.95	6	متوسطة
22	يطرح أسئلة تلائم مستوى الطلبة	3.13	0.99	7	متوسطة
25	يربط موضوع الدرس بالحياة اليومية	3.13	1.04	8	متوسطة
27	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.13	1.19	9	متوسطة
9	يوجه الطلبة ومتابعتهم لتطوير عادات سلوكية صحيحة	3.11	0.78	10	متوسطة
21	ينظم الموقف التعليمي بصورة تساعد في تحقيق الأهداف	3.11	0.98	11	متوسطة
7	يضع قواعد السلوك والنظام داخل الصف وتدريب الطلبة عليها	3.10	1.01	12	متوسطة
24	يستشهد بالادلة الواقعية لحياة الطلبة	3.10	1.06	13	متوسطة
5	يستخدم التقنية الحديثة في تقديم المادة التعليمية بطريقة مشوقة للطلبة	3.08	0.82	14	متوسطة
12	يستخدم التعزيز الإيجابي المناسب داخل حجرة الصف	3.08	0.89	15	متوسطة
15	يشجع الطلبة على طرح الأسئلة والتعبير عن أفكارهم	3.08	0.99	16	متوسطة
8	ينظم بيئة الصف امنه، ويخدم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	3.05	1.00	17	متوسطة
23	يلاحظ الطلبة وبدون سلوكهم بالموقف التعليمي	3.05	1.04	18	متوسطة
11	يقدم الملاحظات ويسجل السلوك المراد تعديله	3.03	1.00	19	متوسطة
4	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية التي تعزز عملية التعليم	3.00	0.81	20	متوسطة
10	يعدل على خطة تعديل السلوك حسب الحاجة	3.00	0.92	21	متوسطة
16	يتأكد من فهم الطلبة اولاً بأول	3.00	0.93	22	متوسطة
17	يشجع الطلبة الذين يستطيعون أداة المهمات بطريقة مقبولة على تدريب اقرانهم العاديين	3.00	0.99	23	متوسطة
3	يطور المهارات الاستقلالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	2.97	0.97	24	متوسطة
14	يستخدم أساليب التغذية الراجعة	2.97	0.99	25	متوسطة
26	يحث يحث الطلبة على التعلم الذاتي	2.97	1.13	26	متوسطة
6	يستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة، بحيث تلبي احتياجات	2.92	1.08	27	متوسطة

	الطلبة وطبيعة المادة الدراسية				
13	يُكلف بواجبات منزلية مناسبة لقدراتهم	2.76	1.10	28	متوسطة
	الأبعاد ككل	**3.09**	**0.14**	**-**	**متوسطة**

عند النظر إلى البيانات الإحصائية الواردة في جدول (٧) يتَّضح أن تقدير المشرفين والمدراء لمستوى الكفايات التعليمية المتعلقة ببُعد التنفيذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٣.٠٩)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الثالثة من المقياس، التي تراوحت متوسطاتها ما بين (2.60) إلى (3.40)، وهي الفئة التي تُشير الى درجة متوسطة، كما يتَّضح أن هناك تبايُنًا في درجة استجابات افراد عينة الدراسة على مجمل بُعد كفايات التنفيذ، إذ تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (2.76) إلى (3.40)، وتقع هذه المتوسطات بالفئة الثالثة من المقياس، والتي تُشير إلى درجة متوسطة على أداة الدراسة. وقد جاءت ثلاث من الفقرات الفرعية في هذا البُعد متوافرة بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي واحد، وباقي الفقرات متوافرة بدرجة متوسطة، ولكنها مختلفة في انحرافها المعياري، فمن جانب الفقرات التي تُشير الى مستوى كبير، أتت الفقرة رقم (1) أعلاه، والتي نصت على: "يتابع الطلبة بشكل فردي لتقديم المساعدة لهم" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة كبيرة، وتلتها الفقرة رقم (18) والتي نصت على: "يستخدم الفاظاً سليمة في التدريس نطقاً وكتابة" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة كبيرة، ومن ثم تلتها الفقرة رقم (19) وقد نصت على: "يوفر بيئة مناسبة ومريحة لاكتساب المادة التعليمية بسهولة" بمتوسط حسابي (3.40) وقد أشارت إلى درجة كبيرة، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (13) التي تنص على: "يُكلف بواجبات منزلية مناسبة لقدراتهم" بمتوسط حسابي (2.76) وبدرجة متوسطة.

البُعد الثالث: الكفايات المتعلقة بالتقويم:

جدول (٨) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للكفايات المتعلقة بالتقويم لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمدراء

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	**يحتفظ بملف الإنجاز لكل طالب ليكون مرجعاً في عملية التقويم.**	٣.٤٠	١.٠٨	1	كبيرة
4	**يوجه أسئلة أثناء الدرس للتأكد من تحقيق كل هدف قبل الانتقال لغيره.**	٣.٤٠	١.٠٩	2	كبيرة
5	**يراعى الفروق الفردية في التقييم.**	٣.٢١	١.٠٢	3	متوسطة
18	**يدقق ويوضح في إعداد الاختبارات المختلفة.**	٣.٢١	١.١٢	4	متوسطة
17	**يقيم أداء الطلبة بعد التدخل التربوي أو السلوكي باستخدام الأدوات المناسبة.**	٣.١٦	١.٠٠	5	متوسطة
23	**يستخدم سجلات لمتابعة الطلبة**	٣.١٦	١.٠١	6	متوسطة

	وتقويمهم .				
22	يستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلبة.	٣.١٣	١.١٤	7	متوسطة
2	يستخدم نتائج التقويم في تحسين عملية التدريس وتوجيهها.	٣.١١	١.٠١	8	متوسطة
7	يقيم الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى الموجودة في الخطة.	٣.١١	١.١١	9	متوسطة
6	ينظم برنامج تقويم يومي لقياس مدى التقدم في مهارات الطلبة.	٣.٠٨	١.٠٨	10	متوسطة
14	يعلم بأهمية التقييم المستمر لنقاط القوة والاحتياج في سياقات متنوعة.	٣.٠٥	١.٠٦	11	متوسطة
16	يغطي اختبارات المحتوى المعرفي المادة .	٣.٠٥	١.٠٩	12	متوسطة
19	يحلل نتائج الطلبة والاستفادة منها في معالجة القصور لديهم.	٣.٠٥	١.١١	13	متوسطة
3	يلاحظ سلوك الطلبة ويدونها في السجلات الخاصة.	٣.٠٣	١.٠٥	14	متوسطة
9	يفسر نتائج الاختبارات التي تطبق على الطلبة.	٣.٠٣	١.١١	15	متوسطة
11	يقيم المعرفة السابقة لدى الطلبة .	٢.٩٧	٠.٩١	16	متوسطة
12	معرفة الإجراءات المتبعة واقعياً في برامج ومعاهد التربية الفكرية في عملية تقويم وتشخيص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.	٢.٩٧	١.٠٥	17	متوسطة
10	يطور أدوات مناسبة لتقويم تعليم الطلبة.	٢.٩٥	١.١١	18	متوسطة
15	يضع معايير لقياس أداء الطلبة المتصل بأهداف الخطة التعليمية.	٢.٩٢	٠.٩٤	19	متوسطة
20	يقدم تغذية راجعة مناسبة للطلبة.	٢.٩٢	١.٠٥	20	متوسطة
21	يضع معايير واضحة ومحددة خاصة بتقويم الطلبة.	٢.٩٢	٠.٩٩	21	متوسطة
24	يدون بصفة مستمرة مدى تقدم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً للخطة العلاجية.	٢.٨٧	١.٠٢	22	متوسطة
13	يجمع ويفسر ويستخدم البيانات لتوثيق النتائج للطلبة ذوي	٢.٨٢	١.١٤	23	متوسطة

	الإعاقة الفكرية.				
8	يطبق أنواعًا مختلفة من الاختبارات الخاصة بعملية التدريس لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية	2.59	1.04	24	قليلة
	الأبعاد ككل	**3.05**	**0.18**	**-**	**متوسطة**

عند النظر إلى البيانات الإحصائية الواردة في جدول (٨) يتَّضح أن تقدير المشرفين والمدراء لمستوى الكفايات التعليمية المتعلقة ببُعد التقويم بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.05)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الثالثة من المقياس، التي تتراوح ما بين (2.60) إلى (3.40)، وهي الفئة التي تُشير الى درجة متوسطة، كما يتَّضح أن هناك تبايُنًا في درجة استجابات افراد عينة الدراسة على مجمل بُعد كفايات التقويم، إذ تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (2.59) إلى (3.40)، وتقع هذه المتوسطات بالفئة الثانية والثالثة من المقياس، والتي تُشير إلى درجة قليلة ومتوسطة على أداة الدراسة. وقد جاءت فقرتين فرعية في هذا البُعد متوافرة بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي واحد، وباقي الفقرات متوافرة بدرجة متوسطة، عدا فقرة واحدة جاءت بدرجة قليلة، فمن جانب الفقرات التي تُشير الى مستوى كبير، أتت الفقرة رقم (1) أعلاه، والتي نصت على: "يحتفظ بملف الإنجاز لكل طالب ليكون مرجعًا في عملية التقويم" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة كبيرة، وتلتها الفقرة رقم (4) والتي نصت على: "يوجه أسئلة أثناء الدرس للتأكد من تحقيق كل هدف قبل الانتقال لغيره" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة كبيرة، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (8) التي تنص على: "يطبق أنواعًا مختلفة من الاختبارات الخاصة بعملية التدريس لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية" بمتوسط حسابي (2.59) وبدرجة قليلة.

البُعد الرابع: الكفايات المتعلقة بالخصائص الأخلاقية:

جدول (٩) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للكفايات المتعلقة بالخصائص الأخلاقية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمدراء

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	يتحمل المسئولية الكاملة عن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية طيلة فترة تدريسه.	٣.٥٥	١.١٣	1	كبيرة
١١	يتسم بالعدل والمساواة والإخلاص والصدق في تقديم المطلوب منه لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم.	٣.٤٠	٠.٩٨	2	كبيرة
١٣	لديه القدرة على المرح وروح المداعبة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	٣.٤٠	٠.٩٩	3	كبيرة
١٤	يلم بطرق الإرشاد وتوجيه أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة	٣.٤٠	١.١٢	4	كبيرة

	الفكرية.				
٢	يثقف أسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمصادر المجتمعية والتعليمية.	٣.٢٩	١.٢١	5	متوسطة
٥	يراعي عدم انتهاك أي قاعدة أخلاقية ويبلغ الجهات المختصة عند تعرضه للضغوط.	٣.٢٤	١.١٥	6	متوسطة
١٦	لديه القدرة على المرونة وتحمل المسؤولية.	٣.٢٣	١.٠٥	7	متوسطة
٣	يحترم ثقافة الأسر وظروفها والشعور بمدى تأثير إعاقة الطفل عليهم.	٣.٢١	١.٠٧	8	متوسطة
٤	يعمل كقدوة إيجابية في تقبل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم ومساعدتهم والتفاعل معهم.	٣.١٨	١.١١	9	متوسطة
٧	يبذل الجهد اللازم لتطوير معارفه ومهاراته وفقاً لمجال تخصصه.	٣.١٦	١.١٠	10	متوسطة
١٢	لديه القدرة على الضبط الانفعالي والصبر والمثابرة.	٣.١٦	١.١٣	11	متوسطة
٦	يلتزم بأخلاقيات وآداب مهنة التعليم والمحافظة على المعايير المهنية المستمدة من المبادئ الأخلاقية والقانون.	٣.١٣	١.١٢	12	متوسطة
٩	يقدم الاستشارات الطارئة بشكل مباشر او غير مباشر.	٣.١٣	١.١٧	13	متوسطة
١٨	لديه القدرة على التكيف الشخصي والاجتماعي مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	٣.١٣	١.٢٣	14	متوسطة
١٩	لديه اتجاهات إيجابية نحو العمل مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	٣.١٣	١.٢٥	15	متوسطة
٢٠	يلتزم بقواعد العمل السائدة في المدرسة .	٣.١٣	١.٢٦	16	متوسطة
١٠	يحافظ على سرية المعلومات المرتبطة بالطالب وأسرته .	٣.٠٨	١.١٢	17	متوسطة
١٥	يكون على دراية بالوسائل التعليمية وطرق التدريس والبرامج المناسبة للطلبة ذوي الاعاقة الفكرية.	٣.٠٥	١.٢٥	18	متوسطة
١٧	يلم بالاتجاهات المعاصرة في مجال عمله .	٣.٠٥	١.٢٩	19	متوسطة
٨	يشارك في أي نشاط ينعكس إيجابياً على الطلبة ذوي الإعاقة	٢.٩٥	١.١٨	20	متوسطة

			الفكرية وذويهم.	
الأبعاد ككل	3.20	0.15	-	متوسطة

عند النظر إلى البيانات الإحصائية الواردة في جدول (٩) يتَّضح أن تقدير المشرفين والمدراء لمستوى الكفايات التعليمية المتعلقة ببُعد الخصائص الأخلاقية بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.20)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الثالثة من المقياس، التي تراوحت متوسطاتها ما بين (2.60) إلى (3.40)، وهي الفئة التي تُشير الى درجة متوسطة، كما يتَّضح أن هناك تبايُنًا في درجة استجابات افراد عينة الدراسة على مجمل بُعد كفايات التقويم، إذ تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (2.95) إلى (3.55)، وتقع هذه المتوسطات بالفئة الثالثة من المقياس، والتي تُشير إلى درجة متوسطة على أداة الدراسة. وقد جاءت اربع فقرات فرعية في هذا البُعد متوافرة بدرجة كبيرة، وباقي الفقرات متوافرة بدرجة متوسطة، فمن جانب الفقرات التي تُشير الى مستوى كبير، أتت الفقرة رقم (1) أعلاه، والتي نصت على: "يتحمل المسئولية الكاملة عن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية طيلة فترة تدريسه" بمتوسط حسابي (3.55) وبدرجة كبيرة، وتلتها الفقرة رقم (11) والتي نصت على: "يتسم بالعدل والمساواة والإخلاص والصدق في تقديم المطلوب منه لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة كبيرة، وجاءت فيما بعد الفقرة رقم (13) والتي نصت على: "لديه القدرة على المرح وروح المداعبة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة كبيرة، وتلتها الفقرة رقم (14) والتي نصت على: "يلم بطرق الارشاد وتوجيه أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة كبيرة، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (8) التي تنص على: "يشارك في أي نشاط ينعكس إيجابيًا على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وذويهم" بمتوسط حسابي (2.95) وبدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: هل يوجد اختلاف بين تقدير مشرفي ومديري معلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية في تقييم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للكفايات التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم ومدرائهم وفقًا لمتغيري طبيعة العمل، والمؤهل الدراسي؟

لتعرف دلالة الفروق وفقا لطبيعة العمل (مشرفون، مدراء) والمؤهل الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا) في تقدير مدى امتلاك معلمي الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية للكفايات التعليمية تم استخدام اختبار (تحليل التباين الثنائي (٢×٢)) وجاءت النتائج كما يلي:

أولاً: الإحصاء الوصفي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الكفايات التعليمية عند كل متغير وجاءت النائج كما بجدول (١٠).

جدول (١٠) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية وفقا للمؤهل وطبيعة العمل للكفايات التعليمية

البعد	طبيعة العمل				المؤهل			
	مدراء		مشرفون		بكالوريوس		دراسات عليا	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
التخطيط	٥٣.٤٤	١١.٢٢	٤٩.٦٧	١٣.٨٠	٥١.٣١	٩.١٥	٥٥.٢٥	١٦.٣٠
التنفيذ	٨٦.٨٦	١٩.٨٧	٨٤.٥٦	٢١.٣١	٨٣.٤٢	١٧.٧٠	٩٢.٥٨	٢٣.٧٣
التقويم	٧١.٥٢	١٨.١٩	٦٦.٠٠	١٦.٥٢	٦٨.٦٩	١٦.٦٤	٧٣.٥٠	٢٠.٣٣
الخصائص الأخلاقية	٦٤.٤١	١٨.٦٧	٦٢.٣٣	٢٠.٠١	٦١.١٢	١٦.٤٦	٧٠.٠٠	٢٢.٥١
الدرجة الكلية	٢٧٦.٢٤	٦٦.١٠	٢٦٢.٥٦	٧٠.١٤	٢٦٤.٥٤	٥٧.٨٨	٢٩١.٣٣	٨١.٦٤

يتضح من جدول (١٠) السابق وجود تباين في متوسطات درجات المدراء والمشرفين وفقا لطبيعة العمل والمؤهل العلمي ولمعرفة دلالة هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي وجاءت النتائج كما بالجدول التالي.

ثانيًا: الإحصاء الاستدلالي

جدول (١١) قيمة (ف) ودلالتها للفروق في تقدير الكفايات التعليمية لدى معلمي الإعاقة الفكرية وفقًا لطبيعة العمل والمؤهل الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التخطيط	المؤهل	٠.٩٥	١	٠.٩٥	٠.٠١	٠.٩٢
	طبيعة العمل	٥١.٨٣	١	٥١.٨٣	٠.٥٠	٠.٤٩
	المؤهل× العمل	١٠٧٩.٢٥	١	١٠٧٩.٢٥	١٠.٣	٠.٠١
	الخطأ	٣٥٥٧.٥٤	٣٤	١٠٤.٦٣	-	-
التنفيذ	المؤهل	٣.٧٥	١	٣.٧٥	٠.٠١	٠.٩١
	طبيعة العمل	٣٢.٤١	١	٣٢.٤١	٠.١٠	٠.٧٥
	المؤهل× العمل	٢٧٤٦.٦٧	١	٢٧٤٦.٦٧	٨.٦٠	٠.٠١
	الخطأ	١٠٨٦١.٨٩	٣٤	٣١٩.٥	-	-
التقويم	المؤهل	١.٣٧	١	١.٣٧	٠.٠١	٠.٩٤
	طبيعة العمل	١٠٥.٥	١	١٠٥.٥	٠.٥٢	٠.٥٣
	المؤهل× العمل	١٨٨٩.٦	١	١٨٨٩.٦	٠.٠١	٠.٠١
	الخطأ	٨٨٤٤.٤١	٣٤	٢٦٠.١	-	-
الخصائص الأخلاقية	المؤهل	٩٦.٤	١	٩٦.٤	٠.٣٣	٠.٥٧
	طبيعة العمل	١٣٠.٨	١	١٣٠.٨	٠.٤٥	٠.٥١
	المؤهل× العمل	١٧٨٩.٩	١	١٧٨٩.٩	٦.١٦	٠.٠٢
	الخطأ	٩٨٧٥.٥	٣٤	٢٩٠.٥	-	-

الدرجة الكلية	المؤهل	١٩٣.٢	١	١٩٣.٢	٠.٠٦	٠.٨٢
	طبيعة العمل	١١٩٧.١	١	١١٩٧.١	٠.٣٤	٠.٥٦
	المؤهل× العمل	٢٩٢٥٣.٨	١	٢٩٢٥٣.٨	٨.٣٦	٠.٠١
	الخطأ	١١٩٠٤٤.٠	٣٤	٣٥٠١.٣	-	-

يتضح من جدول (١١) السابق ما يلي:

– لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات أفراد العينة وفقًا لطبيعة العمل (مدراء، مشرفون).

– لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة وفقًا للمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

– توجد فروق دالة إحصائيًا نتيجة تفاعل طبيعة العمل (مدراء، مشرفون) مع المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

ولمعرفة اتجاه الفروق الناتجة عن التفاعل فقد تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية للمتوسطات وجاءت النتيجة كما بجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢) اتجاه الفروق بين مجموعات التفاعل طبيعة العمل × المؤهل العلمي

البعد	المجموعة	المتوسط	دراسات عليا ومدير	دراسات عليا ومشرف
التخطيط	بكالوريوس ومدير	٥١.٣١	*٢٠.٦٩	١.٦٤
	دراسات عليا ومدير	٧٢.٠٠	-	*٢٢.٣٣
	دراسات عليا ومشرف	٤٩.٦٧	-	-
التنفيذ	بكالوريوس ومدير	٨٣.٤٢	*٣٣.٢٤	١.١٣
	دراسات عليا ومدير	١١٦.٦٧	-	*٣٢.١١
	دراسات عليا ومشرف	٨٤.٥٦	-	-
التقويم	بكالوريوس ومدير	٦٨.٦٩	*٢٧.٣١	٢.٦٩
	دراسات عليا ومدير	٩٦.٠٠	-	*٣٠.٠٠
	دراسات عليا ومشرف	٦٦.٠٠	-	-
الخصائص الأخلاقية	بكالوريوس ومدير	٦١.١٢	*٣١.٨٨	١.٢٢
	دراسات عليا ومدير	٩٣.٠٠	-	*٣٠.٦٧
	دراسات عليا ومشرف	٦٢.٣٣	-	-
الدرجة الكلية	بكالوريوس ومدير	٢٦٤.٥٤	*١١٣.١٣	١.٩٨
	دراسات عليا ومدير	٣٧٧.٦٧	-	*١١٥.١١
	دراسات عليا ومشرف	٢٦٢.٥٦	-	-

يتضح من جدول (١٢) السابق ما يلي:

– توجد فروق دالة بين مجموعة المدراء ذوي شهادة الدراسات عليا ومجموعة المدراء ذوي شهادة البكالوريوس في اتجاه مجموعة المدراء ذوي شهادة دراسات عليا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية.

– توجد فروق دالة بين مجموعة مدراء ذوي شهادة دراسات عليا ومجموعة مشرفين ذوي شهادة دراسات عليا في اتجاه مجموعة المدراء ذوي شهادة دراسات عليا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية.

– لا توجد فروق دالة بين مجموعة مدراء ذوي شهادة البكالوريوس ومجموعة مشرفين ذوي شهادة دراسات عليا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية.

توصيات الدراسة:

في ضوء فكرة هذه الدراسة، وما تم فيها من تطبيقات إجرائية، ووصولاً إلى ما أظهرته من نتائج، فإن الدراسة توصي بعدد من التوصيات:

١- تطوير المناهج الدراسية لمعلمي الإعاقة الفكرية بالجامعات والمؤسسات التعليمية في ضوء الكفايات التعليمية.

٢- تكثيف تدريب المعلمين على الكفايات التعليمية في الميدان التربوي وذلك من اجل تنميتها لديهم من جميع الجوانب .

٣- الاهتمام بالابحاث العلمية وحث معلمي الإعاقة الفكرية على الاطلاع عليها ومتابعتها لتلقي المستجدات في ضوء الكفايات التعليمية في مجال التربية الخاصة بعامة، والتركيز على ذوي الإعاقة الفكرية بخاصة.

٤- عقد دورات تدريبية عن الكفايات التعليمية بصفة عامة تساهم وتستهدف معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تطوير وتحسين وتعزيز المهارات التدريسية لديهم بشكلٍ أدق.

٥- وضع برامج متخصصة في إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على الكفايات التعليمية والتركيز على جميع محاورها الأساسية ووضع اختبارات تقييم امتلاك المعلمين لها.

٦- تحفيز معلمي ذوي الإعاقة الفكرية على الاستفادة من المستحدثات والمستجدات في مجال الكفايات التعليمية المستحدثة؛ لمواكبة العصر وإتقان العملية التعليمية للطالب.

٧- عمل دراسات تقيس مدى امتلاك معلمي الإعاقة الفكرية بشكلٍ خاص للكفايات التعليمية.

مقترحات الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية أتت لتلبّي نداءات بعض توصيات ومقترحات المؤتمرات والندوات العلمية، وبعض الدراسات البحثية السابقة؛ من أجل الارتقاء بمستوى معلمي الطلبة لذوي الإعاقة الفكرية، وخصوصاً مجال الكفايات التعليمية، فإن الباحث يضع بين يدي الباحثين، وطلاب الدراسات العليا عدداً من المقترحات التي قد تُشكّل نواة لدراسات مستقبلية، وهذه المقترحات كالتالي:

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الإعاقات المختلفة في جميع مراحل التعليم المختلفة.

٢- بناء برنامج لتدريب معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وتنمية مهاراتهم التعليمية لدى طلبتهم.
٣- مستوى تمكن معلمي ذوي الإعاقة الفكرية من أساليب تنمية مهارات التفكير لديهم.
٤- تقويم مقررات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المداخل التعليمية.
٥- أثر استخدام استراتيجيات تدريسية في تنمية الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة لذوي الإعاقة الفكرية.

المـراجــع

إبراهيم، حليمة. (٢٠١٦). *فاعلية التربية العملية في إكساب طلاب كلية التربية أساس المهارات التدريسية بجامعة كردفان*[رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة كردفان.

إبراهيم، سمير السيد شحاته. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الصم بمدينة عرعر. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 1(3)-167 142.

إبراهيم، معتز، وبلعاوي، برهان. (٢٠٠٧). *فن التدريس وطرائقه العامة*. دار حنين.

أبو زيد، احمد محمد. (٢٠١٧). *دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار المسيرة.

أبو علام، رجاء. (٢٠٠٥). *تقويم التعلم*. عمّان: دار المسيرة.

أبو نيان، إبراهيم سعد.(٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبـو رجـب، ولاء السـيد. (٢٠٢٠). واقع التميز المؤسسي بمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤(١٤)، ٧١٣-٧٣٤.

الاحمد، خالد. (٢٠٠٥). *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*. العين: دار الكتاب الجامعي.

احمد، عبير طوسون. (٢٠١٤). *البرامج التربوية لذوي الإعاقة العقلية*. الرياض: مكتبة الرشد.

احمد، منيرة سلامة أبو زيد. (٢٠١٩). الكفايات الأخلاقية والتدريسية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظرهم بمنطقة القصيم:دراسة ميدانية. *الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية*،(٢٤)، ٥٤-١٢.

إسماعيل، عواطف عبد الله مرو، وعلي، فرح احمد فرح. (٢٠١٦). *المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة بمركز أسرتنا للتأهيل*[أطروحة دكتوراة، جامعة السودان]. قاعدة المعلومات المنظومة.

البطانية، أسامة. (٢٠٠٧). تقييم الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة من طلبة الإرشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ١(٢٣)،٣٦٩-٤٠١.

بلقاسم، بن شويطة. (٢٠١٤). *الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية*[رسالة ماجستير، جامعة حسيبة بن بوعلي]. قاعدة المعلومات المنظومة.

الجبوري، معن. (٢٠١٥). *مدى امتلاك معلمي المرحلة في الأردن المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية في التدريس والعلاقة بينهما*[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الجلاد، ماجد. (٢٠٠٧). *مهارات تدريس القرآن الكريم*. عمان: دار المسيرة.

الجمل، وسام عبد الهادي. (٢٠١٤). *درجة توافر كفايات المعلم الناجح في الفكر التربوي الإسلامي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تعزيزها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية. غزة.

الجهيمي، أحمد. (٢٠٠٨). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية (عليا) ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٣٥(٢). ٥٤ – ٩٩.

الحازمي، عدنان ناصر. (٢٠١٤). *التدريس لذوي الإعاقة الفكرية* (ط.٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحساني، محمد حمود، والحارثي، صبحي سعيد. (٢٠٢٢). *الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة لتنمية القدرات العقلية للأطفال في مراكز التربية الخاصة*. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، (٢٢)، ١٦٧-٢٠٠.

حسين، محمد. (٢٠١٣، يناير 16-15). *المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة دراسة لأهميتها ومستوى ممارستها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمحافظة بني سويف*. مؤتمر علمي- إعداد المعايير الشاملة للعمل مع ذوي الإعاقة، الجمعية الخيرية لرعاية وتأهيل المعاقين، بريدة، المملكة العربية السعودية.

الحسيني، عدنان سيد أحمد. (٢٠١٧). *درجة امتلاك معلمي الدراسات العملية بدولة الكويت للكفايات التعليمية الأدائية* [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

حمدان، صلاح الدين. (٢٠١٨). *أسس التنمية المهنية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة*. عمّان: دار الرسائل الجامعية للنشر والتوزيع.

الحويطي، سمر حسن. (٢٠١٨). الكفايات اللازمة لأعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الطفل والتربية لجامعة الإسكندرية*، 10(33)، 122-187.

الخالدي، سهام يحيى. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القبعات الست في تنمية بعض الكفايات التدريسية لمعلمات التربية الفكرية. *مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٣(٤٧)، ١٩٢-٢٣٩.

خطاب، رأفت .(٢٠١٤). *مدخل الى الإعاقة العقلية*. الدمام: مكتبة المتنبي.

الخطيب، جمال. (٢٠١٠). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. الاردن: عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. (٢٠١٢). *تعديل سلوك الأطفال المعاقين دليل المعلمين والآباء*. الأحساء: مكتبة الفلاح .

الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (٢٠٢١). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة* (ط.8). الأردن: عمان، دار الفكر، للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، الروسان، فاروق، ويحيى، خولة. (٢٠٠٧). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. الاردن: دار الفكر العربي.

الخطيب،جمال، الروسان، فاروق، الصمادي، جميل، يحيى، خولة، العمايرة، موسى، الناطور، ميادة، السرور، ناديا، الزريقات، إبراهيم، والعلي، صفاء. (٢٠٢١). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة* (ط.9). الأردن: عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن جعفر.(٢٠١٤). *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس*(ط.8). الرياض: مكتبة الرشد.

خليفة، حسن علي. (٢٠١٦). *الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي التربية الخاصة ببعض مراكز التدريب وتأهيل ذوي الإعاقة بمدينة زليتن*[رسالة ماجستير، جامعة المرقب]. شبكة المعلومات العربية والتربوية شمعة.

الخليفة، حسن، ومطاوع، ضياء الدين. (٢٠١٥). *مهارات التدريس الفعّال جودة للتعليم وإتقاناً للمعلم*. الرياض: مكتبة الرشد .

الديحاني، منال حمدي، والهيم، عيد صقر. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في ضوء المعايير الدولية بدولة الكويت. *مجلة الطفولة والتربية*، ٢٢(٢)، ٥٨٧-٦٥٢.

راشد، علي. (٢٠٠٨). *كفايات الأداء التدريسي* (ط.2). الأردن: عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

الراوي، جميلة مشبب. (٢٠١٨). تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، ١٥(٥١)، ٥١-٨٢.

الروسان، فاروق. (٢٠١٨أ). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*(ط.9). الأردن: عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

الروسان، فاروق. (٢٠١٨ب). *مقدمة في الإعاقة العقلية*(ط.٧). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الروسان، فاروق. (٢٠١٩). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة*(ط.١٣). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الروسان، فاروق. (٢٠٢١). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة* (ط.9). الأردن: عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

الزارع، نايف. (٢٠١٧). *تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التأهيل الشامل للأفراد ذوي الإعاقة* (ط.6). الأردن: عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

زغلول، عاطف المتولي. (٢٠١٤). *فعالية منهج وظيفي مقترح في العلوم لتنمية المفاهيم العملية والمهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم*[رسالة دكتوراة، جامعة بور سعيد]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الزغول، سخاء. (٢٠١٦). *مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس*[رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الزهراني، بدرية ضيف الله. (٢٠٢٠). دور التربية العلمية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن (دراسة ميدانية في شود بعض المتغيرات الديمغرافية). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4(16)، 173-195.

ساتي، إشراقة. (٢٠١٤) *الكفايات التدريسية التي يحتاجها معلم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية بولاية الجزيرة* [رسالة دكتوراة، جامعة أم درمان الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

سعود، أمير عبدالصمد، ومحفوظ، محمد. (٢٠١٢). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة تربوية*: جامعة الأزهر، كلية التربية، ١٥١(٣)، ٣٢٥-٣٧٧.

السليماني، عبدالله علي عبدالله. (٢٠٢٠). *الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة الطائف* [رسالة ماجستير، جامعة جدة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

السويلم، إبراهيم محمد. (٢٠٢٢). واقع استخدام التعليم عن بُعد مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٦(٣)، 89-101.

شاش، سهير محمد.(٢٠١٠، يوليو 5-6). *الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة*. مؤتمر علمي اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة بنها، القاهرة، الجمهورية العربية المصرية.

شايبو، أحمد. (٢٠١٤). *تقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات مرحلة الأساس ببلدية الفاشر* [رسالة دكتوراة، جامعة أم درمان الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الشبرمي، بشرى عبدالحكيم، والقحطاني، فارس حسين. (٢٠٢٠). مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 8(١٥)، ١-٥٦.

شويعل، سامية. (2018). دراسة الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة ميدانية بمدارس الأطفال المعوقين سمعيًا المتواجدة بالجزائر العاصمة وبعض الولايات من الشرق الجزائري. *مجلة البحوث التربوية التعليمية*، 7(2)، 261-288.

الصيخان، حصة بنت محمد. (2017). الكفايات المهنية لمعلمة المرحلة الثانوية للقيام بأدوارها في مجتمع المعرفة كما تراها المشرفات التربويات في مدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 18(2)، 115-154.

الطلال، نجوى. (٢٠١٠). *واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفايتهم المهنية بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود]. قاعدة المعلومات المنظومة.

العازمي، أحمد بريك. (٢٠٢٠). *الكفايات التربوية والتقنية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا في دولة الكويت*[رسالة ماجستير، جامعة الكويت]. قاعدة المعلومات دار المنظومة.

العبد الجبار، عبدالعزيز. (١٩٩٨). *دراسة الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا في الأردن*[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

العذيقي، ياسين محمد. (٢٠٠٩). *فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ام القرى.

عبدالعالي، عبدالكريم جويلى. (٢٠١٥). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً. *مجلة الباحث*، 8(9)، 35-10.

عبدالله، ايمان إبراهيم (٢٠١٣). *الكفايات اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لتنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال: رياض القبس في ولاية الخرطوم نموذجا*[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، علم النفس، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

عبيد، ماجدة بهاء الدين. (٢٠٢٠). *الإعاقة العقلية* (ط.3). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

عبيدات، يحيى، الشهراني، محمد، الدوايدة، احمد، العامري، فيصل، وسيمور، عبدالهادي. (٢٠١٩). *دليل التدريب الميداني في التربية لخاصة*. عمان: دار اليازوري ناشرون وموزعون.

العثمان، ابراهيم. (٢٠١٨). الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعظاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، 7(٩)، ٤٦ - ١٢٣.

العجمي، ناصر سعد والدوسري، عبد الهادي مبارك. (٢٠١٥). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية الأزهر*، ٦٠(٦٠)، ١٤١-١٨٤.

العدواني، خالد مطهر. (٢٠١٥). *الكفايات المهنية للمعلم*[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة صنعاء.

عرفة، عبد الباقي. (٢٠١٥). *كفايات معلم التربية الخاصة*. الرياض: مكتبة الرشد.

عشماوي، انس صلاح. (٢٠١٥). *فعالية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات التعرف القرائي لدى المعاقين فكرياً "بدرجة خفيفة"*[رسالة ماجستير، جامعة الازهر] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية.

العمريطي، إيمان بنت إبراهيم محمد. (2017). الكفايات التربوية والتدريبية والمهنية اللازمة لإعداد معلمة المستقبل في التربية الخاصة من وجهة نظر الطالبات دراسة استطلاعية. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، 67(3)، 71-55.

العوادي، خولة. (2014). اثر الاعاقة الذهنية على مستوى اللغة الشفوية. [رسالة ماجستير، جامعة الازهر]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

عوض، سوسن جمال (2020). *تطوير الكفايات المهنية لمديري التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء الخبرة البريطانية*. [رسالة دكتوراة،جامعة المنصورة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الغانم، عادل (2012). *الكفايات المهنية لمعلمي تلاميذ متعددي الإعاقة داخل الصف*. مجلة كلية التربية لجامعة اسوان، (26).

غزى، السيد محمد (2015). *الكفايات المهنية لمعلم التربية الخاصة بمصر في ضوء معايير الجودة والاعتماد*[رسالة ماجستير غير منشورة].كلية التربية بالقاهرة، جامعة الازهر.

غندورة، مروج، والزارع، نايف. (٢٠٢٠). درجة ممارسة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإستراتيجيات التكامل الحسي في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. *مجلة مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ١١ (٣٩)، ٢٤١ – ٢٠٥.

فضل الله، أميرة محمد. (٢٠٢٠). ***التربية الخاصة للطفل غير العادي***. الرياض: مكتبة الرشد.

القحطاني، سيف عبدالله. (٢٠٢٠). واقع التعاون بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأولياء أمورهم فيمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.*المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٤٠)، ١٦٤- ١٩١

القحطاني، فارس. (٢٠٢٠). مدى تطبيق الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي الطلاب ذوي الاعاقة العقلية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*.

قرشم، احمد عفت. (٢٠٠٤). *مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

قنديل، يسن عبدالرحمن. (٢٠٠٠). *التدريس وإعداد المعلم*(ط.٣). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

اللالا، زياد كامل. (2017). *المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات*. دار سمات للدراسات والأبحاث، **6(1)**، **17-28**.

المالكي، ماجد بن عبد الله. (2021). *الكفايات المهنية للمعلم وعلاقتها بتعزيز مكانته الاجتماعية*. جدة: دار ريادة للنشر والتوزيع.

متولي، فكري لطيف. (2015). *الإعاقة العقلية المدخل – النظريات المفسرة - طرق الرعاية*. الرياض: مكتبة الرشد.

محمد، أفراح، وآية، عامر. (٢٠٢٠). واقع استخدام استراتيجيات التدريس من قبل المعلمين لتلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة في مركز محافظة أربيل. *مجلة كلية التربية جامعة واسط*، 3(38)، 49-1.

المرسي، إدارة المرسي محمد. (٢٠١٩). تقييم برنامج الإعداد المهنى لمعلمى المعاقين عقليا بكليات التربية في ضوء الكفايات التدريسية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٨ (٥)، ٧٣٩-٧٧٠.

المساعد، معتصم محمد. (٢٠١١). *الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن وفاعلية برنامج تدريبي في تطويرها* **[رسالة دكتوراه،** الجامعة الأردنية]. شبكة المعلومات التربوية شمعة.

مصطفى، فتحي محمود. (٢٠١٥). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة*، (١١)، ١٧٣ – ٢١٢.

المغاربة، انشراح. (٢٠١٧). *الكفايات المعاصرة لمعلم التربية الخاصة*. عمّان : دار أمجد.

ملحم، سامي محمد. (٢٠١٧). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*(ط.9). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المولى، احمد محمد جاد. (٢٠١٦). *الإعاقة العقلية في ضوء النظريات*. الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

المولى، احمد محمد. (2015). *الإعاقة العقلية المتوسطة القابلون للتدريب*. الدمام: مكتبة المتنبي.

المومني، ربيع. (2013). *فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس في محافظة عجلون*[أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الناقة، محمود كامل. (1997). *البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات اسسه واجراءاته*. القاهرة:مؤسسة سعد للنشر والطباعة.

نصار، سامي، نتو، هوازن، وعبدالشافي، دينا. (2015). اعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 3(2). 643-604.

النهدي، غالب بن حمد، العرجي، فهد مبارك، وعبد المجيد، ايمن محمد. (٢٠١٧). واقع تدريس معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٥، ع١٩، ٩-٤٧.

هالاهان، وكوفمان، وبولن. (2013). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة* (جروان، واخرون، مترجم) عمان: دار الفكر(العمل الأصلي نشر في 2012).

وزراة التعليم.(2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة(الإصدار الأول)*. المملكة العربية السعودية: الرياض.

المراجع الأجنبية:

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD],2021. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

American Psychiatric Associaition.(2013).Diagnostic and Stoical Mental of Mental Disorders, 5th Ed.DSM.TM Washington, D.C: Author.

Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teachers on the Competencies of the Undergraduate Special Education Programs Educational Sciences: Theory and Practice, 13(1),518-522..Retrievedfrom https://Eric.ed.gov/?id=EJ1016666

Gettinger, M ;Stoiber, K; Goetz, D.&Caspe.E.,(1999). Competencies and Training Needs for Early Childhood Inclusion Specialists, Teacher Education and Special Education, Vol 22, Nol, pp41-54(ERIC No.EJ593174.

Reynolds and Fletcher – Jansen,(2000), P. 1172.

Ridley, L., and Bueher, R. Effective Teacher Behaviors: A Survey of In – service Special Education, Department of Special Education Mill – Ersville University. (1992).

Paneque, O & Barbetta, P. (2006). Efficiency of special education teacher for students with intellectual disability Journal of Bilingual Reach, (30), 117 – 123.

Sharon, Y. (2008). Supporting Beginning Special Education Teachers of Students With Low Incidence Disabilities in Urban Settings, Capella University, Minneapolis, Mn, USA.